

*Urbina, Emmanuel*

## La experiencia y el "fracaso escolar" en la Educación Secundaria

---

**El Toldo de Astier**

*2014, vol. 5, no. 9, p. 20-32*

**CITA SUGERIDA:**

*Urbina, E. (2014). La experiencia y el "fracaso escolar" en la Educación Secundaria. El Toldo de Astier, 5 (9), 20-32. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6508/pr.6508.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6508/pr.6508.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



## ***La experiencia y el “fracaso escolar” en la Educación Secundaria***

**Emmanuel Urbina\***

*Non vitae sed  
scholae discimus.*

Séneca

### **Crisis como oportunidad de cambio**

Según el *Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires* (2011), la Educación Secundaria se postula como la institución encargada de brindarles a todos los jóvenes los conocimientos y herramientas necesarias para formarlos como ciudadanos, prepararlos para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores [1]. El hecho de que se intente abarcar a todos los jóvenes pone en el centro de la discusión las problemáticas de la inclusión y la permanencia ¿Cómo es posible asegurar la formación como ciudadanos, la preparación para el mundo del trabajo y la continuación de estudios cuando amplios sectores de la sociedad no alcanzan a cubrir sus necesidades básicas? Al mismo tiempo, la institución se enfrenta a otras problemáticas, por enunciar algunas: ¿Sigue siendo la Educación Pública, masiva y obligatoria, con reminiscencias autoritarias y homogeneizantes, la manera más eficaz de preparar a las generaciones futuras? ¿No existen prácticas más eficientes teniendo en cuenta los avances tecnológicos? ¿No es ya una institución anacrónica? Otras opciones se han puesto en práctica, pero, ya sea por conservadurismo o por resultados insuficientes, sigue siendo la predilecta.

Esta institución se enfrenta a múltiples desafíos. Además de las problemáticas antes mencionadas, las viejas concepciones idealizadoras y románticas de la juventud (que supieron ocultar las situaciones de conflicto y vulnerabilidad) dejaron de ser vigentes [2]. Se complejiza, entonces, la concepción de la juventud y comienza a pensarse al joven como un sujeto de acción y de derechos. Apoyándose en esta nueva concepción teórica (o en similares), el *Diseño Curricular...* sostendrá que entre sus objetivos se

---

\* Emmanuel Urbina es estudiante de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Es profesor de educación secundaria. Forma parte del grupo de estudio a cargo de la transcripción de las obras completas de José Hernández y trabaja como becario en el Proyecto de Enlace de Bibliotecas de la Universidad Nacional de la Plata.  
[emmanuel.ur@gmail.com](mailto:emmanuel.ur@gmail.com)

encuentra la constitución de sujetos autónomos, solidarios y críticos (tanto del acervo cultural construido por generaciones anteriores como de los contextos en los que están inmersos para poder ampliar sus horizontes). Pero estos nobles objetivos están ligados a otros de una índole mucho menos altruista, como han sostenido las teorías de la reproducción (Giroux y McLaren, 1998: 140).

Sumado a esto, en ocasiones, los nobles objetivos se ven postergados para cubrir necesidades más básicas o, incluso, para satisfacer otros intereses. La inclusión se convierte en homogeneización y la permanencia en encierro, olvidando los intereses y las necesidades de los jóvenes. Se posterga la lógica del sistema educativo en pos de otras lógicas (como la de mercado), generando la pérdida de cohesión dentro de las propias instituciones. En algunos sectores, los individuos perciben estos cambios como la desaparición del sentido de la institución y la educación pierde, en la representación social, la carga positiva (relacionada con el ascenso social) que la caracterizó tradicionalmente. Circulan discursos del tipo “Todos los chicos tienen que ir a la escuela para que no estén en la calle”, que le asignan rasgos de jaula, corral o galpón y la despojan de aquellos que la caracterizaron como lugar de producción de conocimiento. Tanto los alumnos como los profesores perciben este vaciamiento, y esto deviene en una pérdida de motivación alienante. La Educación Secundaria es “secundaria” (“Segundo en orden y no principal”, según la RAE) tanto en relación con la Educación Primaria como con la vida de los estudiantes, quienes llegan a considerar “la vida” como lo que sucede fuera de la escuela, mostrando la alienación que produce la imposibilidad de asignarle sentido.

Frente a esta crisis (que no se limita a la Educación Secundaria) existen al menos dos posturas: por un lado, la que podríamos llamar “revolucionaria”, que consistiría en el cambio del sistema desde la base; y, por otro, una propuesta más moderada, que podríamos llamar “reformista”. En esta segunda línea se ubican, por ejemplo, las reformas educativas de las últimas dos décadas en América Latina. Según Sawaya, estas políticas educacionales:

... buscan promover cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con miras a constituir, en los alumnos, competencias cognitivas, sociales y afectivas que les permitan ingresar en un mercado de trabajo cada vez más competitivo. Las propuestas han tenido como objetivo crear un nuevo modelo de organización escolar y contenido curricular, que transforme los conocimientos y las informaciones en medios y no más en fines, lo que ha conducido a propuestas educacionales que, en vez de enfatizar la enseñanza en sus contenidos, pasaron a tener como foco la promoción de la *capacidad de aprender* de los alumnos (2010: 1, cursivas en el original).

Sin embargo, muchas problemáticas siguen sin soluciones efectivas.

### ¿Por qué ellos?

Entre las dificultades que afronta el sistema educativo se encuentra el llamado “fracaso escolar”: la imposibilidad de algunos sujetos de “triunfar” en el ámbito escolar o, también, la incapacidad de las instituciones educativas para incorporar, mantener y apoyar a ciertos sujetos. Podríamos distinguir entre las causas del “fracaso escolar” las que están relacionadas con los factores socioeconómicos, con el sistema educativo o con el estudiante. En general, desde distintos sectores del sistema educativo se hace hincapié, especialmente, en las dificultades socioeconómicas o en las falencias de los estudiantes. Se suele responsabilizar a la poca contención familiar, a la falta de motivación o interés o, incluso, a la cultura de pertenencia de los alumnos o a la clase social. Sawaya dice:

... toda una literatura crítica en educación y psicología (...) hace años viene (...) cuestionando las tesis hegemónicas en Brasil, o sea, que los niños de clases populares llegan a la escuela con cierto atraso en la base cognitiva para aprendizaje de la lectura y de la escritura, ¿cómo se explica el fracaso escolar de gran parte de ellos?

Hace mucho, investigadores brasileños (Patto, 1997; Sawaya, 2002; entre otros) ya mostraron que el fracaso escolar es producido por los mecanismos intraescolares, productores de dificultades que impiden la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. Dentro de ellos, las propias ideas que estructuran las relaciones y prácticas escolares basadas en la creencia de que los niños pobres inevitablemente traen a la escuela dificultades de diversos órdenes (desfases cognitivos, problemas de aprendizaje, de comportamiento, de adaptación a las reglas escolares, etc.) conducen a políticas educacionales que llevan a estructurar las prácticas pedagógicas presuponiendo desfases cognitivos cuya existencia, como mostramos, viene siendo cuestionada (2010: 7).

Si bien me parece evidente que aquellos sujetos en situaciones menos holgadas tendrán mayores dificultades, estoy de acuerdo con Sawaya en que en algunos casos es el mismo sistema el encargado de dificultarles el éxito escolar al estigmatizarlos. Creo que la mayor dificultad reside en la diferencia entre los valores, las funciones [3] y las prácticas sociales del ámbito escolar y del contexto social de los sujetos. Estos deben adaptarse a un nuevo contexto que, en muchos casos, considera su cultura de pertenencia, aquella que usan en sus interacciones cotidianas, como incorrecta o inferior. Este es quizás uno de los rasgos más autoritarios del sistema educativo: la imposición de una cultura a través de la homogeneización.

Bernstein sugiere que puede haber diferencias en la orientación relativa de grupos sociales distintos hacia diversas funciones dependiendo del ambiente y de las necesidades. Cuando estas diferencias se manifiestan en los contextos críticos para el proceso de socialización, pueden tener un efecto profundo en el aprendizaje social del niño y en su respuesta a la educación. En el proceso educativo existen

algunos supuestos y algunas prácticas que reflejan de manera distinta no solo los valores, sino también los patrones de comunicación y los estilos de aprendizaje de las diferentes subculturas, y esto, además de favorecer ciertos modos de aprendizajes por sobre otros (aquellos que se acercan más a las prácticas escolares), “crea también para algunos niños, entre el hogar y la escuela, una continuidad de cultura que en gran parte niega a otros” (Halliday, 1982: 141).

La homogeneización cultural puede ser uno de los intereses originales de los Estados al fundar y dar forma a los sistemas educativos, pero con la expansión de la globalización y los medios de comunicación masiva hace falta una nueva reflexión sobre este punto. Por ejemplo, Dalmaroni dice:

También es posible decidir, entonces, que no hay una implicación entre acopio de capital cultural y *cualidad* literaria. Es decir, es posible sacarse de encima el problema del canon y la violencia simbólica del autoritarismo enciclopédico, y apostar en cambio a la vocación emancipatoria, crítica y de apropiación por parte de los sujetos colectivos que estemos comprometidos en las comunidades y proyectos de las que hablamos aquí. Quiero decir que lo que sabe el sujeto *ignorante* puede resultar, durante diversos modos de encuentro con los textos, mucho más prometedor que eso que le haya hecho conocer previamente la cultura: ¿cómo no aprovechar la *ignorancia* del sujeto secundario acerca de valoraciones, autoridades de las firmas, prestigios y atribuciones culturales de clasicidad, pertenencia de textos a *géneros* (esos homicidas escolares de la lectura) para un ejercicio crítico de construcción de una biblioteca contra-cultural pero, sobre todo, para dar lugar por la lectura a una experiencia viva, a una afección inesperada? (2011: 7-8)

Podría ser productivo para la escuela, entendida como productora de conocimiento, una heterogeneidad cultural que permita nuevos abordajes a los materiales, nuevas ideas e interacciones. Por otro lado, cierta flexibilidad en la tolerancia de otras “subculturas” (para utilizar una palabra de Bernstein) podría disminuir la deserción y aumentar la motivación de los sujetos (tanto los alumnos que se verían a ellos mismos y a su cultura incluidos en la institución como a los docentes al devolverle cierto carácter de guía en la producción de conocimiento). La multiplicidad cultural es un hecho en casi todas las aulas, también lo es la jerarquización cultural que ordena de mayor a menor según la distancia con la “cultura oficial” que reproduce la escuela. Quizás, sería más productivo que la institución funcione como un núcleo alrededor del cual graviten, se relacionen y mantengan intercambios productivos múltiples culturas, en un entorno signado por la tolerancia.

### Cómo hablamos

Varios de los “estigmas” de los alumnos de los sectores marginados están asociados con el lenguaje. Este tiene un papel fundamental en los procesos de transmisión cultural y en las maneras en que una sociedad pervive y cambia. La educación es una de las formas que adopta este proceso de transmisión, por lo que inevitablemente debe ser un canal importante para la persistencia y el cambio, pero existen

otros. Halliday comenta una opinión común, pero discutible: "Si el lenguaje es el factor clave, el canal fundamental, en la socialización, y si la forma adoptada por el proceso de socialización es (en parte) causante del fracaso educativo, entonces hay que culpar al lenguaje; en el lenguaje de los niños que fracasan en la escuela debe de haber algo erróneo; así es como se razona: o su lenguaje es deficiente por algún concepto o, si no, entonces es tan distinto del lenguaje "recibido" en la escuela (y por implicación, en la comunidad) que es *como si* fuera deficiente" (1982: 136; subrayado en el original).

Está claro que no existen evidencias convincentes de que los niños de sectores periféricos que fracasan en la escuela tengan un vocabulario disponible más reducido o un sistema gramatical menos rico que aquellos que han salido adelante. Todo niño normal posee un sistema lingüístico enteramente funcional dependiendo de las necesidades de su ambiente; la dificultad radica en conciliar una orientación funcional con otra. La escuela hace uso del lenguaje en sus modos de enseñar que no son los de uso corriente de los alumnos, pero en vez de introducirlos en ese universo de significaciones, jerarquizan, descalifican, por medio del preconcepto, los modos de hablar de los alumnos de clases populares, atribuyendo valor negativo a las expresiones regionales de los niños. Así, no solo la escuela establece relaciones inhibitorias entre profesor y alumnos, productoras de dificultad de comunicación (lo que lleva a los niños, por ejemplo, a no preguntar el significado de palabras que no comprendieron o a establecer una distancia poco productiva con el profesor), sino también, el desconocimiento de los diferentes estilos lingüísticos entre los diferentes grupos en la sociedad lleva a tomarlos como deficientes.

Todo niño, sin patologías particulares, al llegar a la escuela estaría, desde el punto de vista cognitivo, esto es, de su desarrollo intelectual, apto para aprender. Tanto es que "existen alumnos que, aunque pertenecen a esa clase tienen buen rendimiento escolar" (Sawaya, 2010: 4). Los problemas no serían, por lo tanto, problemas de aprendizaje, sino dificultades generadas por las propias relaciones escolares. Las formas de comunicación, la existencia de preconceptos lingüísticos por parte de la sociedad y de la escuela; las prácticas y metodologías empleadas y sus consecuencias sobre la enseñanza estarían impidiendo la manifestación y el uso de algunas de las capacidades de los sujetos. Esas dificultades serían generadas por una visión equivocada de la naturaleza y del uso del lenguaje. Y por un desconocimiento, no solamente de la diversidad de las prácticas lingüísticas existentes en la sociedad, y en los diferentes grupos humanos, sino también de los usos del lenguaje empleados en la escuela (Sawaya, 2010: 4).

En las aulas no nos encontramos con una precariedad comunicativa, caracterizada por una reducida capacidad simbólica o por la simplicidad de los procedimientos verbales y la ausencia de capacidad reflexiva de los estudiantes. Podemos encontrarnos, en cambio, con una tentativa exasperada de

construir (o reconstruir) un diálogo entre varios mundos (por ejemplo, el mundo rural de los antepasados, el mundo de la pobreza urbana, el mundo de la modernidad tecnológica y los medios masivos de comunicación). No nos encontraremos con una disminución de los sentidos de las conversaciones, por ejemplo, sino que estos necesitan ser buscadas en los modos con que la vida cotidiana es tejida en la trama de las experiencias vividas, tanto en la escuela como en el contexto familiar o en el grupo del barrio. Los mismos sujetos que parecen incapaces de producir un texto para una tarea de producción explotan esas capacidades en sus contextos cotidianos. Sawaya ilustra con estos ejemplos: “Como representantes vivaces de los viejos contadores de historia, son *lectores* y narradores de la vida del barrio, pues narran las historias que dan un sentido particular a este espacio fragmentando y en constante movilidad. Charladores e informantes, esos callejeros pasan el día en la casa de unos y otros, reúnen las historias, acontecimientos, cuentan a unos lo que hacen los otros.” (2010: 6).

Estas habilidades que utilizan cotidianamente no se proyectan como habilidades calificables para el sistema escolar. Estos sujetos productores y consumidores de historias en su vida cotidiana no encuentran motivación para producir y consumir las historias o los conocimientos que el sistema educativo les ofrece. Pareciera que, además de una falta de motivación, las instituciones educativas no son del todo capaces de mostrar las relaciones que existen entre las historias cotidianas y las escolares, de generar métodos que acerquen una capacidad que los sujetos manejan con una que se les quiere enseñar a manejar. Basta con acercarse en una situación distinta para descubrir la elocuencia de muchos que guardan absoluta reticencia en el aula.

Como es sabido, el lenguaje y el conocimiento están íntimamente relacionados: los saberes solo son accesibles cuando son semiotizados y solo pueden ser transmitidos a través de alguna forma de comunicación. Además, toda “invención” de un saber presupone la apropiación de los objetos de discurso pertinente y de sus determinaciones históricas. Esta apropiación está condicionada por las características de las formaciones sociales que constituyen las esferas de producción. Por lo tanto, todo conocimiento es primeramente colectivo y discursivo. Resumiendo: “... la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos” (Bruner, 1986: 128). La discusión y negociación de y a través del lenguaje deberían ser las bases de toda institución productora de conocimiento.

### El conocimiento transmitido

La relación de los sujetos con el conocimiento transmitido en las instituciones escolares también es particular y suele ser diferente a cómo se relacionan con los conocimientos adquiridos y utilizados fuera de estas. Es común que los alumnos no encuentren aplicaciones funcionales para muchas de las prácticas a las que son sometidos (y muchas veces los profesores encuentran dificultades para dar cuenta de aplicaciones reales y tangibles a conocimientos, tal vez, muy específicos o profundos en disciplinas que los sujetos no profundizarán, salvo en carreras universitarias particulares): el escuchado "¿Y esto para qué nos sirve, profe?". Y puede parecer curioso que los sujetos sean capaces de recordar muchísimos datos, predecir comportamientos a través de la aplicación de ciertas lógicas particulares o manejar e interpretar grandes caudales de información sobre temas extraescolares como música, deportes, medios de comunicación, cine y literatura ¿Por qué suelen comportarse de manera diferente con los temas escolares? La falta de interés o motivación, el alienamiento, la creencia de que los conocimientos escolares son pura y exclusivamente para el ámbito escolar y no tiene aplicación fuera de las instituciones escolares parece estar relacionado con la "transposición escolar". Por este proceso, las prácticas sociales de lectura y escritura, por ejemplo, se convierten en el aula en actividades escolares de lectura [4], estudio y memorización de reglas y principios de gramática siempre organizados en ejercicios que el adulto considera en una progresión de lo más simple a lo complejo, destacando y marcando las irregularidades y complejidades.

Bronckart cita de Verret el siguiente fragmento que me parece productivo para la discusión: "Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. Esta transformación implica que la división del trabajo ha autonomizado el proceso de transmisión del saber respecto del proceso de aplicación y ha constituido para cada práctica, una práctica distinta de aprendizaje (...). En este trabajo de recorte y de transposición, se instaura necesariamente una distancia entre la práctica de la enseñanza y la práctica de aquello que se enseña, entre la práctica de transmisión y la práctica de invención..." (2007: 101-102).

Todo conocimiento que intenta ser transmitido didácticamente en situación escolar difiere del movilizado en la producción y transmisión científica y de investigación, y, por supuesto, teniendo una concepción amplia de conocimiento [5], del que es producido y transmitido cotidianamente. Al ser didactizado se despersonaliza, es decir, se separan los conocimientos de las personas que los discutieron, negociaron y los acuñaron, le dieron forma. Esto puede producir la objetivación del conocimiento, que es acatado como verdad absoluta al no estar ubicado dentro de la producción humana, perdiendo su carácter de criticable, deconstruible y se convierte en parte del "sentido común" (en la forma de construcciones del tipo: "Se sabe que...", "Es sabido que..."). Además se los organiza



artificialmente en forma de programas secuencias, se los intenta ordenar de manera progresiva, de lo simple a lo complejo (de nuevo, siempre según la percepción de los adultos que diseñan los programas). En resumen, llamamos “transposición didáctica” a “las transformaciones que se operan o la distancia que se establece entre los saberes científicos, los saberes seleccionados para la enseñanza y los saberes efectivamente enseñados” (Bronckart, 2007: 105).

Es necesario tener conciencia de que todos los conocimientos son productos históricos que responden a intereses particulares, que los lugares de producción tienen funciones sociales, estructuras y modalidades específicas. Presentar el conocimiento como objetivo disminuye el potencial crítico de las prácticas áulicas. Cabe aclarar que no creo que haga falta generar un ambiente de escepticismo, ya que puede generar frustraciones. Con dar cuenta del contexto de producción, “desacralizándolo” y recordándoles el carácter hipotético y provisorio del conocimiento se les da la posibilidad de ser críticos, pero sin obligarlos (es más fácil contradecir a una persona que al “sentido común” o al “saber”).

De otra manera se corre el riesgo de no ser capaces de dar cuenta de la diferencia existente entre los modelos teóricos y sus realizaciones empíricas, entre las hipótesis que intentan describir la realidad y la realidad misma, convirtiendo teorías en certezas. Este proceso de “aplanamiento” de los niveles de análisis trastoca el estatus de las propuestas teóricas de referencia: lo que solo era un modelo hipotético aplicado para dar cuenta de algunas regularidades observadas se transforma en sistemas de reglas (observables en ejemplos cuidadosamente seleccionados). Así aumenta más la distancia entre los conocimientos científicos y los “enseñados”.

Las instituciones educativas no solo deberían enseñar de tal manera que los contenidos estimulen “la vocación emancipatoria, crítica y de apropiación por parte de los sujetos” (Dalmaroni, 2011: 7), sino que además debería ser un ámbito de producción de nuevo conocimiento y de discusión del vigente. Citando a Bronckart: “Finalmente, para abrir un último debate, agregaremos que la escuela pública, en las estructuras estatales que conocemos, debería poder constituir una esfera de producción-reproducción de los saberes más democrática que las esferas científicas o tecnológicas y devenir el lugar de un desarrollo que sea el contrapeso de las valorizaciones que emanan de las esferas de producción dominantes” (2007: 117).

Si el sujeto forma parte de la producción sin tomar el conocimiento como algo impuesto externamente que debe memorizar de manera mecánica para cumplir con los requisitos escolares, para no ser un “fracasado escolar”, es posible que el aula se convierta en un centro de irradiación emancipatoria con la

capacidad de alentar una mirada más crítica, más reflexiva y, a la vez, también genere sujetos altamente funcionales y aptos para las interacciones sociales. Los casos en que el aula es productora de conocimientos son más escasos de lo que deberían, tanto que, por ejemplo, en los pueblos del interior son acontecimientos dignos de primera plana de los diarios locales. En una situación ideal las instituciones educativas formarían parte de la elaboración de cultura y el alumno al ser parte del proceso negociador por el cual se produce el conocimiento (se crean e interpretan los hechos) se convierte en “un agente elaborador de conocimientos y un receptor de la transmisión de conocimientos” (Bruner, 1986: 132).

### **La distancia entre la cotidianidad y las prácticas áulicas**

Cuando el sujeto no es capaz de intervenir reflexivamente en el conocimiento que halla o se le presenta, si no puede o no se le permite negociar, discutir o criticar esas interpretaciones de los hechos, estará actuando desde afuera, sin interiorizarlo, simplemente lo ignorará o rechazará o se dejará controlar y guiar para intentar no fracasar. Cuando se alientan e impulsan esas capacidades, será él quien controle y seleccione el conocimiento según sus propias necesidades, ahondando en el mismo para sus propios usos, y si puede compartir y negociar el resultado de sus profundizaciones será un productor de cultura [6].

Como dijimos antes, las instituciones educativas tienen la capacidad de convertir prácticas sociales en actividades escolares (como en el caso de la lectura y la escritura) perdiendo su función social inmediata, volviéndose “artificiales”, ajenas. Esto puede verse, por ejemplo, en la preocupación actual por el decrecimiento de la lectura (Dalmaroni, 2011: 10) de los jóvenes. Esta opinión da mejor cuenta de la distancia entre la “lectura escolar” y la “lectura cotidiana” que del cambio de comportamiento de los sujetos, ya que prácticas de escrituras y lectura son totalmente cotidianas para los sujetos inmiscuidos y expuestos a nuevas formas de comunicación. Puede resultar paradójico el hecho de que los jóvenes tengan tan naturalizada la lectura a través de las nuevas tecnologías informáticas (mensajes de texto, redes sociales, internet) y que no lean los textos asignados por los profesores. No es arriesgado sostener que a medida que la tecnología de la información se hace masiva, la lectura se vuelve una práctica de mayor incidencia cotidiana. El problema no es que los estudiantes no lean, sino que a veces, algunos, no leen para la escuela. El tipo de lectura que propone el sistema educativo es un hábito particular que se debe adquirir, no debe darse por supuesto como una práctica natural y cotidiana de todos los sujetos. No se lee menos, se lee distinto. Dalmaroni dice: “... el desafío no es de ninguna manera un desafío técnico ni metodológico, es un desafío político; porque está demostrado que cualquier analfabeto que experimente la necesidad, el deseo, la voluntad -en fin, la compulsión- de aprender a leer porque tiene

motivos para hacerlo y ha alcanzado a ver esos motivos, puede nomás aprender a leer, mediante cualquiera de los métodos más o menos conocidos o inventando uno” (Dalmaroni, 2011: 10).

Estos sujetos leen distinto porque es otro tipo de forma de leer el que necesitan. La experiencia escolar y la extraescolar deberían formar ambas parte de la cotidianidad y responder a lógicas más o menos similares que permitan una adaptación más o menos fácil (ahora solo exclusiva de aquellos sujetos que encuentran entre las lógicas del sistema educativo y su contexto una continuidad mayor) de manera de no convertirse en ámbitos aislados y estáticos, con mínima interrelación. La relación entre ambos ámbitos debería ser siempre permeable y dinámica, y las lógicas escolares deberían ajustarse más a las necesidades de los sujetos para lograr que el anclaje de la experiencia escolar trascienda los límites del aula, invadiendo “la vida” de los estudiantes y la colme de nuevos sentidos.

Este es simplemente un abordaje de entre muchos posibles para las problemáticas educativas relacionadas con la incompatibilidad de las lógicas escolares y las de los contextos de algunos sujetos. Las sugerencias deben tomarse como orientativas, no como prescriptivas. Se intentó, especialmente, la deconstrucción de las experiencias escolares y extraescolares entendidas como autoexcluyentes. Creo (y espero) que a través de reflexiones teóricas de este tipo, las prácticas áulicas pueden ser resignificadas, cargándose de sentido y aumentando su relevancia y fecundidad, tanto para los estudiantes como para los docentes, convirtiendo, así, cualquier crisis en una oportunidad de reflexión y cambio.

## Notas

[1] Se lee en la página 5: “En este marco, la Educación Secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la *inclusión* y la *permanencia* para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: *la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores*” (2011: 5, cursivas en el original).

[2] Mariana Chaves realiza un recorrido por las representaciones sociales de la juventud mostrando cómo estas son concepciones míticas-ontológicas caracterizadas por la falta. Estos discursos son naturalizados condicionando las concepciones de los jóvenes sobre sí mismos y de los demás sobre ellos. Para la autora, la apuesta teórica sería pensar a la juventud como relación y al joven como posibilidad (Chaves, 2005: 26). La propuesta es interesante en tanto esboza una deconstrucción de los discursos naturalizados sobre la juventud, obligando a la construcción de una concepción crítica de la misma.

[3] Entiendo “función” en este contexto de dos maneras distintas, pero funcionando simultáneamente: en primera instancia, como una tarea que le corresponde realizar a un agente, a una institución o a una entidad; en segunda instancia, como una relación. Para ejemplificarlo de manera similar a Sawaya, en un grupo de chicos, en general suele haber un “líder espiritual” (por llamarlo de alguna manera) que es aquel que descubre y practica por primera vez ciertas experiencias, que guía e increpa a los demás, que produce algo así como el itinerario del grupo. Ese mismo sujeto, en la situación áulica o en el ámbito escolar cambia su función al igual que su relación con los agentes: más que generar el itinerario debe acotarse a uno impuesto externamente, más que increpar o guiar debe mantenerse en la “sombra de la obediencia”. Así, las funciones de los agentes varían ampliamente de un ámbito a otro.

[4] Durante el 2013, a cargo de un 5.º año de la Secundaria N.º 32 de La Plata (ex-Normal 1) sucedió que los mismos alumnos que se resistían a leer los textos indicados para las clases leían (tanto durante la misma clase como en su “tiempo libre”) otros textos e, incluso, me pidieron recomendaciones para sus próximas lecturas como si las lecturas asignadas como tareas y aquellas que elegían por placer fueran totalmente incompatibles, como si el material escolar fuera inherentemente displacentero.

[5] Es decir, que el conocimiento no son solo aquellos saberes legitimados por instancias académicas o de mercado.

[6] En sentido amplio, todos los individuos de una comunidad producen cultura en sus interacciones. Aquí me refiero a un tipo particular de producción de cultura relacionado, particularmente, con lo que llamamos “saberes”, es decir, “interpretaciones socialmente funcionales y productivas de los hechos”.

## Bibliografía

- Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bruner, Jerome (1986): “El lenguaje de la educación”. *Realidad mentales y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.
- Chaves, Mariana (2005): “Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”. *Última Década*. V. 13. Nro 23, diciembre, Santiago, CIDPA, pp. 9-32.
- Cuesta, Carolina (2011): *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado, La Plata, FaHCE-UNLP.
- Dalmaroni, Miguel (2011): “La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”. *El tolder de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 2, octubre, Departamento de Letras-Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, FAHCE-UNLP.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011): *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6.º año: Literatura*. La Plata.

Giroux, Henry y Mc Laren, Peter (1998): “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia”. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Halliday, Michael Alexander Kirwood ([1982]1998): “V: La importancia de la obra de Bernstein para la teoría sociolingüística” en *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, FCE, pp.135-143.

Robin, Régine ([1993]2002): “Extensión e incertidumbre de la noción de literatura”. Angenot, M.; et. al. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51-56.

Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Sawaya, Sandra M. (2010): “Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares”. *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares*. Buenos Aires, UNSAM EDITA, pp. 29-43.